

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

ISSN 1205-6545 · Jahrgang 24, Nummer 1 (April 2019)

Sprachvergleiche als multilinguale Scaffolding-Strategie

Stefanie Bredthauer

Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache

Universität zu Köln / Triforum

Albertus-Magnus-Platz

D-50923 Köln

E-Mail: stefanie.bredthauer@mercator.uni-koeln.de

Abstract: Mehrsprachige Unterrichtskonzepte zielen darauf ab, die Potenziale multilingualer Kompetenzen von Schüler*innen zu nutzen. Bisher orientieren sie sich dabei überwiegend an bilingualen und homogen-mehrsprachigen Lerngruppen. In heutigen Schulklassen findet sich jedoch oftmals eine hyperdiverse Mehrsprachigkeit, so dass diese Konzepte nicht mehr richtig greifen. Forschung und Entwicklung hinsichtlich mehrsprachiger Unterrichtskonzepte ist daher dringend erforderlich. Dieser Beitrag widmet sich einem didaktischen Kernelement solcher Konzepte – dem Sprachvergleich. Es werden Ergebnisse einer empirischen Studie vorgestellt, die den Einsatz von Sprachvergleichen als multilinguale Scaffolding-Strategie in der Unterrichtspraxis zeigen. Somit findet eine Verzahnung von Mehrsprachigkeitsdidaktik mit dem Ansatz des Sprachsensiblen Unterrichts statt.

Language comparison as a multilingual scaffolding-strategy

Multilingual pedagogical approaches aim at making use of the potentials of the learners' multilingual skills. Up to now they largely focus on bilingual and homogeneous multilingual learner groups. Therefore, these concepts often fall short because today's classes usually are highly linguistically heterogeneous. Thus, research and development in the area of multilingual didactics is urgently needed. This paper focuses on language comparison as a didactical core element of such approaches. Results of an empirical study are presented which show that language comparisons are used as a multilingual scaffolding-strategy in classroom practice, thereby connecting the approaches of multilingual pedagogy and language-sensitive teaching.

Schlüsselwörter: Sprachvergleiche, mehrsprachiges Scaffolding, Mehrsprachigkeitsdidaktik; language comparison, multilingual scaffolding, multilingual didactics

1. Einleitung: Beforschung mehrsprachiger Unterrichtskonzepte

Mehrsprachige Unterrichtskonzepte zielen darauf ab, die multilingualen Kompetenzen von Schüler*innen vorteilhaft zu nutzen. Letztere entstehen vor allem durch Migrationshintergründe, bilinguale Elternhäuser und schulischen Fremdsprachenunterricht. Die bisherigen Konzepte orientieren sich dabei überwiegend an bilingualen und homogen-mehrsprachigen Lerngruppen – d.h. dieselbe Erstsprache, dieselbe Sprachenfolge und vergleichbare Kompetenzen. In heutigen Schulklassen findet sich jedoch oftmals eine hyperdiverse Mehrsprachigkeit, so dass

solche Konzepte nicht mehr richtig greifen. Deshalb wird vermehrt die Notwendigkeit neuer bzw. adaptierter Konzepte betont:

Increasingly, all over the world, classrooms have children with different linguistic profiles and practices. It is clear that foreign language, second language, and even traditional bilingual education programs are no longer sufficient when classrooms are highly heterogeneous linguistically. [...] We must experiment and innovate with dynamic plurilingual pedagogies that respond to the more complex bilingualism of students and to the more linguistically heterogeneous classrooms of the twenty-first century. (García & Flores 2010: 235-244)

Forschung und Entwicklung hinsichtlich mehrsprachiger Unterrichtskonzepte ist daher dringend erforderlich. Eine Schwierigkeit, die sich hierbei stellt, ist die Tatsache, dass aufgrund mangelnder Implementation nicht einmal die bereits existierenden Konzepte ausreichend beforscht werden konnten: „[...] the discussion about which models work best is far from settled. [...] In short, multilingual education has never had a chance to prove itself“ (Sierens & van Avermaet 2014: 209-211). Eine breite Evidenzgrundlage, um bestehende Konzepte für hyperdivers-mehrsprachige Lerngruppen adaptieren zu können, fehlt somit. Die in diesem Beitrag vorgestellte Studie beforscht deshalb kein einzelnes Konzept, sondern widmet sich stattdessen einem didaktischen Kernelement verschiedener mehrsprachiger Unterrichtskonzepte – dem Sprachvergleich. Der Einsatz von Sprachvergleichen ist bislang meist auf den Unterricht sprachlicher Fächer begrenzt und vor allem in der Sekundarstufe verbreitet. Denn in Konzepten für den Grundschulbereich liegt der Schwerpunkt in der Regel eher auf der Wertschätzung und dem Kennenlernen von Sprachenvielfalt, aber weniger auf einer systematisch-analysierenden Arbeit mit verschiedenen Sprachen (vgl. u.a. Reich & Krumm 2013). Deshalb wurde dieser Fokus (Sekundarstufe, sprachliche Fächer) auch für die diesem Beitrag zugrunde liegende Untersuchung gewählt,¹ bei der es sich um eine Experteninterviewstudie mit Lehrkräften handelt. Ihre Ergebnisse zeigen, dass Sprachvergleiche im Unterricht in einer Form eingesetzt werden, die hier als multilinguale Scaffolding-Strategie bezeichnet wird. Deshalb wird in diesem Beitrag zunächst der Forschungsstand zu Sprachvergleichen als didaktischem Element und zum Scaffolding-Ansatz skizziert sowie das Design der empirischen Studie vorgestellt. Anschließend wird anhand der Untersuchungsergebnisse das *multilinguale Scaffolding* durch Sprachvergleiche erläutert, wodurch eine Verzahnung von Mehrsprachigkeitsdidaktik mit dem Ansatz des Sprachsensiblen Unterrichts in der Unterrichtspraxis entsteht.

2. Sprachvergleiche als Unterrichtselement

Sprachvergleiche stellen ein Kernelement vieler mehrsprachigkeitsdidaktischer Konzepte dar (vgl. u.a. Cummins 2008; Garcia & Flores 2010; Reich & Krumm 2013; Bredthauer 2018), beispielsweise der Interkomprehensionsdidaktik (vgl. u.a. Meißner 1995; Hufeisen & Marx 2014) und der Didaktik der Sprachenvielfalt (vgl. u.a. Oomen-Welke 2002). Im engeren Sinne wird unter Sprachvergleichen die „Gegenüberstellung zweier Sprachen“ oder die „Gegenüberstellung zweier Varietäten der gleichen Sprache“ (Rödel 2013: 27) verstanden.² In sprachdidaktischen Arbeiten wird hingegen die Funktion im Lernprozess und im Unterricht fokussiert. So schreibt beispielsweise Mehlhorn, dass Sprachvergleiche ein „kontinuierliches Vermittlungsprinzip und angeleitete Lernstrategie“ sind, bei der es um die „Bewusstmachung struktureller systemhafter Eigenschaften von Sprachen“ geht und das Ziel verfolgt wird, dass „der Sprachlernprozess ökonomisiert und das sprachliche Wissen erweitert“ wird (Mehlhorn 2013: 112-113).

Nicht nur in didaktischen Konzepten, sondern auch in bildungspolitischen Dokumenten wie Lehrplänen für verschiedene Sprachfächer unterschiedlicher Bundesländer finden Sprachvergleiche Berücksichtigung. So heißt es beispielsweise im Sächsischen Lehrplan für Deutsch am Gymnasium der Klassenstufe 9 „Einblick gewinnen in Beziehungen zwischen germanischen, romanischen und slawischen Sprachen“ (SMK 2004/2009/2011/2013: 33) und in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss „Mehrsprachigkeit (Schülerinnen und Schüler mit anderer Muttersprache und Fremdsprachenlernen) zur Entwicklung der Sprachbewusstheit und zum Sprachvergleich nutzen“ (KMK 2004: 16). Auch im Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen

und Kulturen (2009), der ein Instrument zur Beschreibung interkultureller und mehrsprachiger Kompetenzen ist, das vom Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarats herausgegeben wurde, sind sie integriert. Denn zum Bereich „Fertigkeiten und prozedurales Wissen“ wird dort die Kategorie „Vergleichen können“ gezählt, der z.B. diese Unterkategorien angehören: „Methoden des Vergleichs beherrschen“, „lautliche Nähe und Distanz wahrnehmen können (beim Hören unterscheiden können)“, „lexikalische Nähe wahrnehmen können“, „Das Funktionieren von Grammatik verschiedener Sprachen vergleichen können“ (Candelier 2009: 93-95).

Darüber hinaus existieren Beispiele zum Einsatz im Unterricht (vgl. u.a. Oomen-Welke 2002; ProDaZ 2013) und eine Bandbreite geeigneter Unterrichtsmaterialien (u.a. Schader 2004; Behr 2006) – in Lehrwerken selbst hingegen werden sie bislang selten und nur unsystematisch berücksichtigt (vgl. u.a. Marx 2014) – sowie Publikationen mit didaktischen Hinweisen. Solche finden sich z.B. bei Mehlhorn (2013) in dieser Form: „Sprachvergleiche im Fremdsprachenunterricht müssen verstehbar, behaltbar, anwendbar, auf das Wesentliche beschränkt und dem Sprachniveau der Schüler angemessen sein“ (ebd.: 114).

Betrachtet man die wissenschaftliche Befundlage zu Sprachvergleichen, so finden sich strukturlinguistische Taxonomien (vgl. u.a. Auger 2014) – das heißt Kategorisierungen, auf welche sprachlichen Phänomene sich Vergleiche auf den verschiedenen linguistischen Ebenen beziehen können: beispielsweise im Bereich der Semantik auf Unterschiede in der Bedeutung von ähnlich klingenden Lexemen verschiedener Sprachen (sog. ‚Falsche Freunde‘) oder im Bereich der Syntax auf Gemeinsamkeiten in der Wortstellung innerhalb von Sätzen (z.B. hinsichtlich der Verbposition in Nebensätzen). Daneben liegen erste empirische Studien zu Wirkweisen von mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepten vor, in denen Sprachvergleiche als Kernelement dienen. Es zeigen sich Einflüsse auf die (Kompetenzen der) Lernenden, die Lehrenden und das Unterrichtsgeschehen (vgl. zum Überblick: Bredthauer 2018). Auf der anderen Seite ergaben jedoch verschiedene Untersuchungen, dass Lehrkräfte den Einsatz von Sprachvergleichen in ihrem Unterricht zwar für sinnvoll halten, diese jedoch aufgrund vielfältiger Umsetzungshemmnisse nur selten anwenden (vgl. u.a. Schedel & Bonvin 2017; Lohe 2017; Heyder & Schädlich 2014; Rothstein 2013). Als Begründungen werden von den Lehrkräften vor allem angeführt, dass dies nicht Bestandteil ihrer Aus- und Fortbildung war, dass die Lehrwerke sie dabei nicht unterstützen, dass sie dafür keine Zeit im Unterricht haben, dass zu viele unterschiedliche Sprachen in ihren Klassen vertreten sind und dass sie die Sprachen ihrer Schüler*innen nicht sprechen (vgl. zum Überblick Bredthauer & Engfer 2016, 2018). Empirische Studien zu Sprachvergleichen als Unterrichtselement wie beispielsweise didaktische Systematisierungen stellen allerdings ein Desiderat dar (vgl. Reich & Krumm 2013).³

Zusammenfassend zeigt sich, dass der Einsatz von Sprachvergleichen bildungspolitisch gefordert wird, entsprechende Unterrichtskonzepte und lehrwerksunabhängige Materialien verfügbar sind sowie dass erste positive empirische Befunde (zu Konzepten mit Sprachvergleichen als Kernelement) vorliegen. Desiderata bestehen in der didaktischen Erforschung des Einsatzes von Sprachvergleichen sowie ihrer Implementation in der breiten Unterrichtspraxis. Ein geeigneter Zugang für didaktische Forschung kann in der momentanen Situation über diejenigen Lehrer*innen hergestellt werden, die bereits regelmäßig in ihrem Unterricht mit Sprachvergleichen arbeiten. Es stellen sich die Fragen, a) mit welchen Zielsetzungen sie dies tun und b) wie ihre konkreten didaktischen Umsetzungen aussehen, wenn sie Sprachvergleiche trotz der von ihren Kolleg*innen vielfach benannten Umsetzungshemmnisse in ihrem Unterricht einsetzen. Der vorliegende Beitrag präsentiert hierzu Ergebnisse einer empirischen Studie, die den Einsatz von Sprachvergleichen als multilingualer Scaffolding-Strategie in der Unterrichtspraxis zeigen. Deshalb wird im nächsten Kapitel der Forschungsstand zum Scaffolding-Ansatz skizziert, bevor die Untersuchung und ihre Ergebnisse vorgestellt werden.

3. Der Scaffolding-Ansatz

Scaffolding gilt als bekannteste Methode für den Sprachsensiblen Unterricht⁴ und wird auch als Unterstützungssystem bezeichnet. Es herrscht zwar kein Konsens in der Fachliteratur hinsichtlich der Definition von Scaffolding, jedoch wird es grundsätzlich als „support given by a teacher to a student when performing a task that the student might otherwise not be able to accomplish“ (van de Pol, Volman & Beishuizen 2010: 274) konstruiert. Es wird

somit der Unterschied fokussiert zwischen dem, was ein Lerner alleine bewältigen kann, und dem, was er mit Unterstützung schaffen kann:

This sociocultural approach to learning recognizes that with assistance, learners can reach beyond what they can do unaided, participate in new situations, and take on new roles. [...] This assisted performance is encapsulated in Vygotsky's notion of the zone of proximal development, or ZPD, which describes the 'gap' between what learners can do alone and what they can do with help from someone more skilled. This situated help is often known as 'scaffolding'. (Gibbons 2009: 15)

Manche Autoren bezeichnen ausschließlich eine Unterstützung beim Lösen bzw. Bearbeiten von Aufgaben als Scaffolding (vgl. u.a. Valsiner & van der Veer 1993), andere hingegen beziehen es auf alle Facetten von Lehrsituationen (vgl. van de Pol et al. 2010). Auch wenn bislang keine einheitliche Definition für Scaffolding existiert, so weisen fast alle Konzeptualisierungen drei generelle Merkmale auf (siehe Abb. 2; vgl. van de Pol et al. 2010):

1. *Contingency*: Die Unterstützung der Lehrkraft muss auf den aktuellen Lernstand der Lernenden angepasst sein. Deshalb kommt der Erfassung des Lernstands beim Scaffolding eine wichtige Rolle zu.
2. *Fading*: Die gegebene Unterstützung wird sukzessive abgebaut bzw. der Umfang oder das Level der Unterstützung reduziert, wobei sich das Maß am Kompetenzzuwachs der Lernenden orientiert. Es handelt sich somit um eine zeitlich begrenzte Unterstützung, die den Lernenden hilft, sich Neues zu erschließen.
3. *Transfer of responsibility*: Mit dem sukzessiven Abbau der Unterstützung geht eine immer stärkere Übertragung der Verantwortung für das Lernen auf die Lernenden einher. Sie erfahren nicht nur, was sie machen sollen, sondern auch, wie sie etwas machen können, so dass sie ähnliche Aufgaben später alleine bewältigen können.

Wichtig ist demnach, dass nicht jede Form von Unterstützung einer Lehrkraft als Scaffolding bezeichnet werden kann, sondern nur diejenigen, die diese drei Kernmerkmale erfüllen. Während der Begriff *Scaffolding* eigentlich den gesamten Zyklus, einschließlich des Abbaus der Unterstützung und der Verantwortungsübertragung, meint, wird er oftmals auch verwendet, um nur die tatsächlichen Scaffolding-Strategien, also die Unterstützung durch die Lehrkraft, zu bezeichnen. Hierbei können sechs Strategien unterschieden werden: Feedback geben, Hinweise geben, anleiten, erklären, modellieren und erfragen. Als didaktische Zielsetzungen von Scaffolding werden die Unterstützung metakognitiver und kognitiver Aktivitäten der Lernenden sowie die Unterstützung von Lerneremotionen angeführt (vgl. van de Pol et al. 2010).

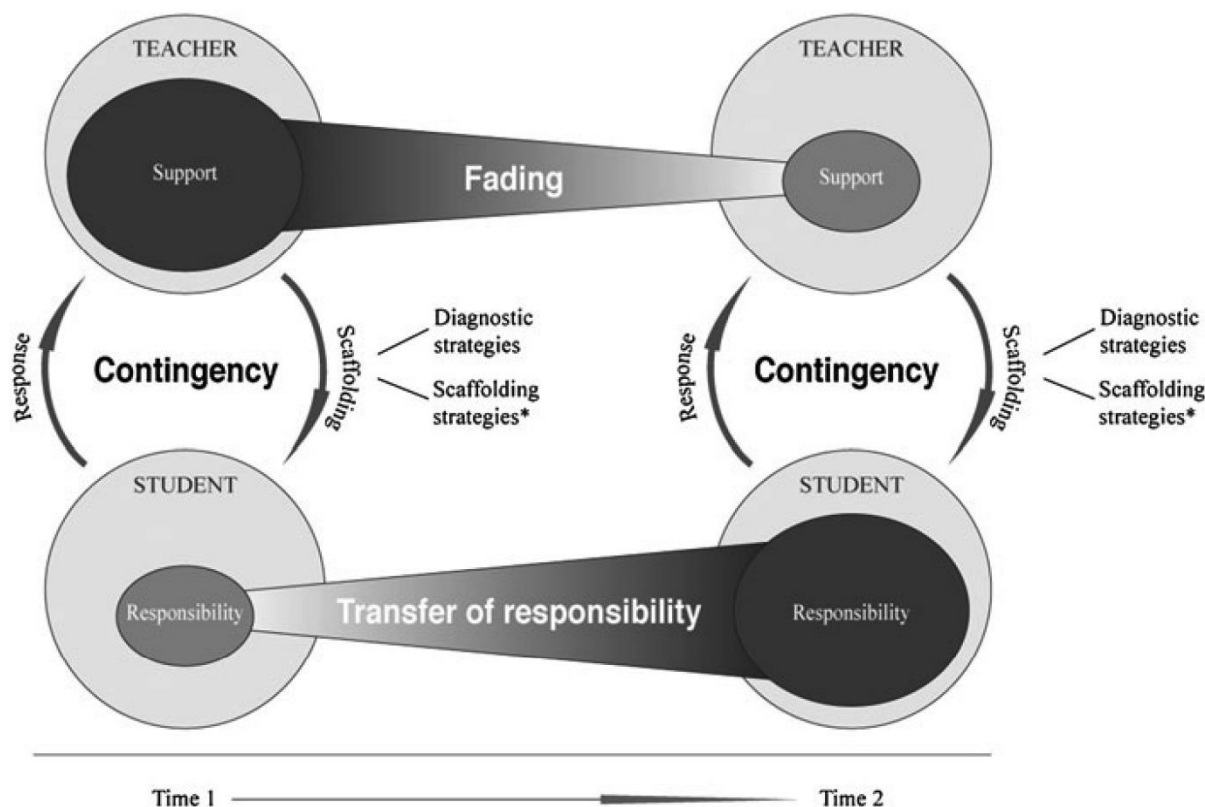


Abb. 1: Scaffolding-Modell (aus van de Pol et al. 2010: 274)

Hinsichtlich der Funktionsweise von Scaffolding werden vor allem zwei Prozesse betont. Zum einen werden die kognitiven Anforderungen an die Lernenden durch die Unterstützung der Lehrkraft reduziert, so dass die Lernenden Leistungen erbringen können, die ihnen ohne Hilfe unmöglich wären (vgl. u.a. Myhill & Warren 2005). Zum anderen werden die durch die Lehrkraft angebotenen Unterstützungsstrukturen durch die Lernenden verinnerlicht, so dass die Unterstützung durch die Lehrkraft letztendlich nicht mehr erforderlich ist (vgl. u.a. Stone 1998).

Nachdem nun der Forschungsstand zu Sprachvergleichen als Unterrichtselement und der Scaffolding-Ansatz dargestellt wurden, wird im folgenden Kapitel das Design der empirischen Studie erläutert.

4. Design der empirischen Studie: Experteninterviews mit Lehrer*innen

In den letzten Jahren werden die Vorteile des Zusammenspiels von Wissenschaft und Praxis bei der Entwicklung und Beforschung didaktischer Konzepte immer stärker betont. So können wissenschaftliche Fundierung und Praxisnähe in den Konzepten miteinander vereint werden. Auch in Bezug auf mehrsprachige Konzepte wird dies hervorgehoben, so beispielsweise von Sierens und van Averaet (2014): „we need research in which researchers and practitioners join forces to develop scientifically supported practical models“ (ebd: 210). Deshalb fiel die Wahl der Erhebungsmethode für die vorliegende Studie mit ihrem explorativen Charakter auf Experteninterviews (vgl. u.a. Bogner, Littig & Menz 2002). So sollte das spezifische, didaktische Wissen von Lehrkräften erfasst werden, die in ihrem Unterricht regelmäßig mit Sprachvergleichen arbeiten. Denn Experteninterviews gelten als Sonderform des Interviews und werden insbesondere dazu genutzt, um spezifisches Wissen ausgewählter Personen zu einem eingegrenzten Themenbereich zu erheben (vgl. Bogner, Littig & Menz 2014). Ihre Zielsetzung besteht nicht darin, einen Überblick über einen Themenbereich zu generieren, sondern gezielt Informationslücken zu

schließen. Maßgeblich ist hierbei nicht die statistische, sondern die inhaltliche Repräsentativität, die auf „die Erfassung von praxisgesättigtem Expertenwissen“ (Meuser & Nagel 2013: 457-458) abzielt. Als Expert*innen gelten damit Personen, die über spezifisches Handlungs- und Erfahrungswissen verfügen, das sich im Fall der vorliegenden Studie auf Handlungsroutinen im Unterricht bezieht.

Bei der Probandengewinnung für die vorliegende Studie fungierten Lehrkräfte, zu denen bereits Kontakte bestanden, als sogenannte ‚Türöffner‘ (vgl. Shenton & Hayter 2004). Sie stellten Verbindungen zu Kolleg*innen her, von denen sie annahmen, dass diese möglicherweise mit Sprachvergleichen arbeiten. Bei der Kontaktaufnahme mit diesen Lehrkräften wurde dann geklärt, ob dies tatsächlich der Fall ist und sie somit als Expert*innen für das Thema gelten können. Da Sprachvergleiche wie oben beschrieben in der Unterrichtspraxis bislang nur von wenigen Lehrenden eingesetzt werden, diese demnach eine kleine Subgruppe der Lehrkräfte sprachlicher Fächer darstellen, war schon im Vorhinein klar, dass sich die Probandengewinnung schwierig gestalten und insgesamt nur wenige Expert*innen zur Umsetzung von Sprachvergleichen im Unterricht gefunden werden könnten. Dies ist eine bekannte Problematik hinsichtlich der Probandengewinnung für Experteninterviews (vgl. Kaiser 2014). Dennoch wurde versucht, anhand von theoretischen Einflussfaktoren auf die didaktische Umsetzung der Sprachvergleiche unterschiedliche Fälle einzubeziehen. Berücksichtigt wurden hierbei mehrere Sprachfächer, verschiedene Schulformen der Sekundarstufe, Lehrkräfte mit unterschiedlich umfangreicher Unterrichtserfahrung sowie variierenden Sprachprofilen. Insgesamt wurden für die vorliegende Studie sechs Interviews geführt. Vor dem Hintergrund, dass es sich um Interviews mit Expert*innen handelt, in denen explorativ Informationen über didaktische Umsetzungsmöglichkeiten erhoben werden sollten, erscheint diese Anzahl an Interviews ausreichend zur Erfüllung des Studienziels. Insbesondere deshalb, da die angeführten Faktoren zum Einbezug unterschiedlicher Fälle erfüllt werden konnten (siehe Tabelle 1): Die interviewten Lehrkräfte unterrichten an Hauptschulen oder Gymnasien in Nordrhein-Westfalen, teils in städtischen und teils in ländlichen Gebieten. Sie sind zwischen 33 und 58 Jahre alt und verfügen über eine entsprechend unterschiedlich umfangreiche Unterrichtserfahrung. Bei ihren Fächern handelt es sich um verschiedene Fremdsprachen (Erst- und Folgefremdsprachen), Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Vorbereitungsklassen sowie Türkisch als Herkunftssprachenunterricht.⁵ Sie alle sind mehrsprachig, wobei diese Mehrsprachigkeit entweder durch familiäre Bilingualität (Deutsch oder Englisch als Zweitsprache) und/oder durch Fremdsprachenunterricht entstanden ist.

Tab. 1: Übersicht Experteninterviews/Proband*innen

	Interview	Geb.	Fächer	Schule⁶	Sprachkompetenzen⁷
P1	Dez. 2017	1976	Spanisch, Französisch	Gym	D (L1), Sp, F, E
P2	Febr. 2018	1968	Deutsch, DaZ, Türkisch	HS	T (L1), D (L2), E
P3	Febr. 2018	1984	Englisch, (Mathe)	Gym	D (L1), E, F, I, L
P4	März 2018	1984	Latein, DaZ, Italienisch	Gym	D (L1), I, L, E, F, Sp
P5	März 2018	1960	DaZ, Englisch, (Musik)	HS	D (L1), E (L2), I, Prt, F, Sp
P6	Mai 2018	1968	Türkisch, DaZ	HS	T (L1), D (L2), E

Als Erhebungsinstrument wurde, wie für Experteninterviews üblich, ein leitfadengestütztes offenes Interview eingesetzt. Hierbei enthält der Leitfaden lediglich Themen anstelle ausformulierter Fragen und wird flexibler gehandhabt als in anderen Interviewformen. Auf diese Weise sollen auch nicht antizipierte thematische Aspekte mit erfasst werden können (vgl. z.B. Meuser & Nagel 2013: 459, 464). Die Interviews wurden im Zeitraum zwischen Dezember 2017 und Mai 2018 geführt, dauerten zwischen 30 und 60 Minuten und wurden mit einem Audiogerät aufgezeichnet. So entstand Audiomaterial im Umfang von 4,2 Stunden (254 Minuten), das anschließend nach einem Transkriptionssystem von Dresing & Pehl (2013) verschriftlicht wurde.

Für die Analyse der Transkripte wurde eine qualitative Inhaltsanalyse verwendet (vgl. Mayring 2010). Dabei war das Vorgehen primär induktiv, es enthielt jedoch im Sinne des hermeneutischen Zirkels auch deduktive Phasen. Das heißt, die Kategorien wurden nicht vorab festgelegt, sondern am Datenmaterial selbst erarbeitet. Das Ziel einer solchen zusammenfassenden Inhaltsanalyse besteht in der Reduzierung der Daten, ohne den inhaltlichen Kern und die Essenz des Materials zu verfälschen. So soll eine Übersichtlichkeit der Daten erzeugt werden, welche immer noch der Grundform des Materials entspricht (vgl. Mayring 2010). Zur Sicherstellung der Reliabilität wurden die Kodierungen und Ergebnisse mit fünf anderen Forscherinnen diskutiert und geprüft.⁸ Diese Ergebnisse werden nun im nächsten Kapitel vorgestellt.

5. Ergebnisse: Sprachvergleiche als multilinguale Scaffolding-Strategie

Verbindungen zwischen mehrsprachigen Unterrichtskonzepten und dem Scaffolding-Ansatz wurden in den letzten Jahren von einigen Forschenden hergestellt. So schreiben beispielsweise García & Flores (2010): „the core of multilingual pedagogies is the strategy of *scaffolding*“ (ebd: 243). Diese fokussierten allerdings immer den Gebrauch von Herkunftssprachen in der Unterrichtsinteraktion, wie beispielsweise von Swain & Lapkin (2013) ausgeführt wird:

Students should be permitted to use their L1 during collaborative dialogue or private speech in order to mediate their understanding and generation of complex ideas (language) as they prepare to produce an end product (oral or written) in the target language. However, as student proficiency in the L2 increases, students should increasingly be encouraged to language using the L2 as a mediating tool. Further, when new and complex material is introduced within and across grades, students should again be allowed to make use initially of their L1 to language, that is, to mediate their thinking. (ebd: 122-123)

Die berichtete Scaffolding-Funktion bezog sich somit grundsätzlich auf die Wahl von Arbeitssprachen. Untersuchungen, die Verbindungen zwischen Sprachvergleichen als mehrsprachigkeitsdidaktischem Kernelement und dem Scaffolding-Ansatz aufzeigen, sind mir bislang nicht bekannt.

Es soll nun anhand der Daten aus der vorliegenden Studie gezeigt werden, dass die befragten Expert*innen Sprachvergleiche als multilinguale Scaffolding-Strategie einsetzen. Hierfür wird zunächst kurz auf Parallelen in Bezug auf Definition und Kernmerkmale, dann ausführlich hinsichtlich der didaktischen Zielsetzungen und schließlich exemplarisch auf die konkreten Umsetzungsstrategien eingegangen.

5.1 Definition und Kernmerkmale

In den Definitionen von Scaffolding wird wie oben beschrieben der Unterschied (*gap*) zwischen dem, was Lernende alleine bewältigen können, und dem, was sie mit Unterstützung (*support* bzw. *situated help*) schaffen können, fokussiert. Dieses Benötigen von Hilfe wird auch von den befragten Lehrkräften benannt:

[...]wenn ich in den Gesichtern merke, sie verstehen etwas gar nicht [...]so dass wir dann eben versuchen, da auf diesen Fundus zurückzugreifen. # P5-05:59
Aber das mit den Sprachvergleichen hat denen sehr viel geholfen. Auf einmal haben sie es verstanden [...]. # P2-15:37

Ebenso wird mit verschiedenen Begrifflichkeiten die Unterstützungsfunktion der Sprachvergleiche deutlich gemacht:

[...]als Merkhilfe daneben schreiben. # P4-27:17
[...]wo ich dann Eselsbrücken herstellen lasse [...]. # P4-35:34
Das ist auch so ein Schwimmreifen, was den Schülern hilft. # P2-19:55

Außerdem lassen sich die oben beschriebenen Kernmerkmale von Scaffolding in den Interviewdaten wiederfinden. Denn die Lehrkräfte berichten zum einen, dass sie ihre Sprachvergleiche individuell zugeschnitten einsetzen (*Contingency*), z.B. in Abhängigkeit von der jeweiligen Herkunftssprache oder den Fremdsprachenkompetenzen.

Also zu gucken, wer braucht jetzt was noch einmal. # P3-24:58

[...]und genau dieses intensiver übe als mit den anderen. # P2-47:12

[...]aus der Situation heraus. Wo ich sehe, [...]es könnte mir helfen, das zu vermitteln. # P2-44:48

Zum anderen beschreiben sie auch den Übergang der Verantwortung von ihnen als Lehrkräften hin zu den Lernenden (*Fading & Transfer of responsibility*), z.B. durch den Strategieerwerb und die Automatisierung.

Die können dann irgendwann diese Vergleiche selber vornehmen. # P4-23:13

Und da kommt automatisch mehr dazu. Und auch dieses Bewusstsein dafür, an welchen Stellen das sein könnte, dass es gleich ist, oder an welchen es nicht sein könnte, dass es gleich ist. Und die versuchen das schon anzuwenden, ja. # P3-17:16

Hinsichtlich der Definition und der Kernmerkmale sind die Parallelen zwischen den Sprachvergleichen und dem Scaffolding somit gegeben. Im nächsten Kapitel zeigt eine detaillierte Analyse der didaktischen Zielsetzungen, dass gerade in diesem Bereich große Überschneidungen zu finden sind.

5.2 Didaktische Zielsetzungen

Insgesamt wurden in den Transkripten der Interviews 142 Fundstellen kodiert, an denen die befragten Expert*innen Aussagen zu ihren didaktischen Zielsetzungen für den Einsatz von Sprachvergleichen in ihrem Unterricht trafen. Diese ließen sich bei der Auswertung sieben Kategorien zuordnen (siehe Tabelle 2): Über die Hälfte aller Fundstellen (54 %) bezieht sich auf die Absicht der Lehrkräfte, den Lernprozess ihrer Schüler*innen zu erleichtern, und jeweils 15 % der Aussagen betreffen die Steigerung der Sprachbewusstheit und der Lernmotivation der Lernenden. Diese drei Zielsetzungen werden von allen befragten Expert*innen angeführt und machen mit insgesamt 84 % den Großteil der Fundstellen aus. Zwei weitere Zielsetzungen, die ebenfalls von nahezu allen Lehrkräften, aber weniger häufig genannt werden, sind die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit (9 % der Fundstellen) und die Steigerung von Sprachlernkompetenz (6 % der Fundstellen). Das Schlusslicht bilden zwei Zielsetzungen, die lediglich von einer bzw. zwei Lehrkräften geäußert wurden, und zwar die Festigung und die Erfassung von Sprachkompetenzen.

Tab. 2: Übersicht der didaktischen Zielsetzungen der Sprachvergleiche

Zielsetzungen (N=142)	P1	P2	P3	P4	P5	P6	# Fst ⁹	# P ¹⁰
Lernprozess erleichtern	17	11	17	12	6	13	76 (54%)	6/6
Sprachbewusstheit steigern	3	3	4	7	2	2	21 (15%)	6/6
Lernmotivation steigern	6	1	2	2	1	9	21 (15%)	6/6
Mehrsprachigkeit wertschätzen	0	3	1	1	2	6	13 (9%)	5/6
Sprachlernkompetenz steigern	1	1	4	2	0	0	8 (6%)	4/6
Sprachkompetenzen festigen	0	0	1	0	1	0	2 (1%)	2/6
Sprachkompetenzen erfassen	0	0	0	0	1	0	1 (1%)	1/6

Das Zusammenspiel dieser erfassten Kategorien lässt sich wie folgt systematisieren (siehe Abb. 2): Die von den Expert*innen angestrebten didaktischen Zielsetzungen beim Einsatz von Sprachvergleichen lassen sich zwei Dimensionen zuordnen, nämlich dem Sprachenlernen und der Persönlichkeitsentwicklung. In Bezug auf das Sprachenlernen steht die Erleichterung des Erlernens einer Zielsprache im Fokus und damit verbunden die (Weiter-) Entwicklung von Sprachkompetenzen und individueller Mehrsprachigkeit. Hierfür wird Lernerleichterung zum

einen als direkte Zielsetzung des Sprachvergleichs verstanden, zum anderen wird sie indirekt als Folge der Steigerung von Sprachbewusstheit, Lernmotivation und Sprachlernkompetenz angenommen. In Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung steht die Wertschätzung von Sprachkompetenzen und Mehrsprachigkeit durch Sprachvergleiche im Fokus, die insbesondere durch eine Stärkung des Selbstbewusstseins erreicht werden soll. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass durch die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit auch ein indirekter Beitrag zur Lernerleichterung erzielt wird, beispielsweise indem die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit die Lernmotivation erhöht und sich dies wiederum unterstützend auf das Sprachenlernen auswirkt.

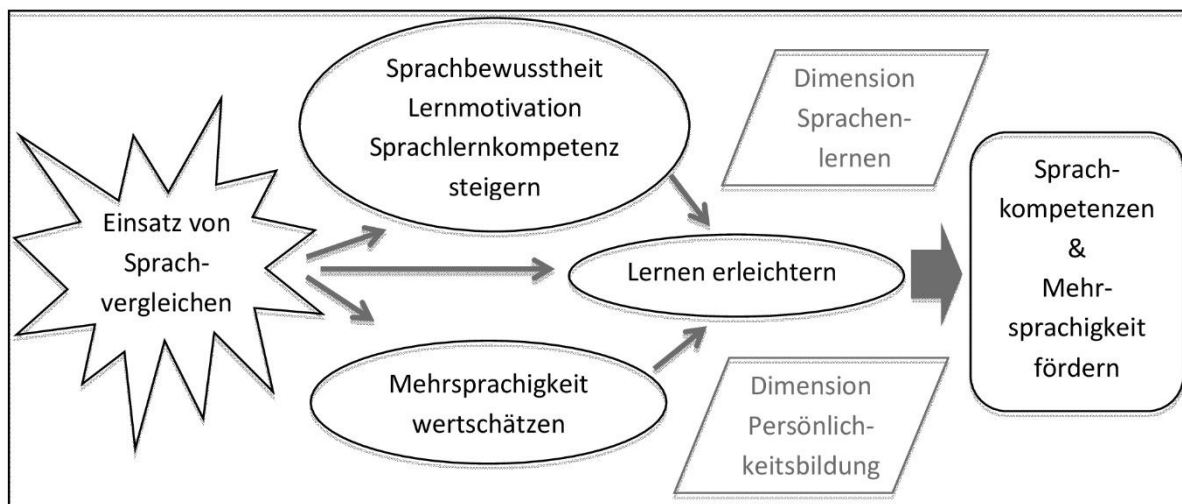


Abb. 2: Systematisierung der didaktischen Zielsetzungen der Expert*innen

Auch zwischen diesen von den Lehrer*innen in den Interviews geäußerten Zielsetzungen der Sprachvergleiche und den drei Zielsetzungen von Scaffolding sind klare Parallelen zu erkennen. Diese werden im Folgenden erläutert und anhand von exemplarischen Ausschnitten aus den Interviews veranschaulicht.

Die erste Zielsetzung des Scaffolding-Ansatzes besteht in der Unterstützung der **kognitiven Aktivitäten**. Hierzu können a) die Erleichterung des Lernprozesses und b) die Festigung von Sprachkompetenzen aus der vorliegenden Untersuchung gezählt werden:

a) Alle befragten Lehrer*innen setzen Sprachvergleiche in der Mehrzahl der Fälle mit dem Ziel ein, um ihren Schüler*innen das **Erlernen der von ihnen unterrichteten Zielsprache zu erleichtern**. Hierbei heben sie zum einen auf Gemeinsamkeiten zwischen der Zielsprache und den Vergleichssprachen ab, um positiven Transfer zu unterstützen, zum anderen beziehen sie Unterschiede zwischen den Sprachen ein, um negativem Transfer vorzubeugen.¹¹ Die Lehrkräfte nutzen dies entweder, um die Lernenden an neue Unterrichtsinhalte heranzuführen, indem sie an deren Vorwissen in anderen Sprachen anknüpfen, oder um bereits erarbeitete Lerninhalte durch den Vergleich mit anderen Sprachen zu vertiefen.

Also Vergleiche zu anderen Sprachen [...] benutze ich vor allem dann, wenn es wirkliche Gemeinsamkeiten gibt oder krasse Unterschiede. [...] in der Hoffnung, dass es besser funktioniert, also dass sie es besser verstehen. # P3-09:04

Also [...], wenn ich in den Gesichtern merke, sie verstehen etwas gar nicht. Und dann [...] versuche ich das so. [...] es gibt ja viele Wörter, die ja in vielen Sprachen auch ähnlich sind. [...] so dass wir dann eben versuchen, da auf diesen Fundus zurückzugreifen. # P5-05:59

[...] wo ich dann Eselsbrücken herstellen lasse, um die Schüler irgendwie da so ein bisschen heranzuführen und das nicht einfach so zum Lernen hinzuknallen sozusagen. # P4-35:34

Zwei Lehrkräfte führen über das zentrale Ziel der Lernerleichterung für ihre Schüler*innen hinaus als wichtige Vorteile für ihre Unterrichtstätigkeit an, dass die Sprachvergleiche ihnen die Vermittlung des Unterrichtsstoffs erleichtern und dass durch die Erleichterung von Lernprozess bzw. Vermittlung Unterrichtszeit eingespart werden kann.

Wenn ich merke, ich komme nicht weiter mit dem, was ich den Schülern vermitteln möchte. [...] Wenn ich denke, da könnte es helfen, es leichter zu verstehen und diesen Klick, dass es klick macht, dass die Schüler weiterkommen. [...] Wo ich sehe, da könnte ich das anwenden und es könnte mir helfen, das zu vermitteln.
P2-44:48

Und dann kann ich mir sehr viel Zeit sparen einfach auch. Weil ich manchmal dann einfach nur sagen muss „Das ist genauso wie im Französischen.“. Und ich muss es dann nicht nochmal stundenlang neu erklären. Also es erspart mir auch eine Menge Zeit. # P1-14:17

Dieses Ergebnis ist insofern interessant, als Lehrkräfte in bisherigen Befragungsstudien als Begründung dafür, dass sie keine mehrsprachigkeitsdidaktischen Elemente in ihren Unterricht einbeziehen, oftmals angaben, dass sie dafür keine Zeit hätten (vgl. u.a. Pözlbauer 2011).

b) Von zwei der befragten Lehrer*innen werden als weitere Zielsetzungen der Sprachvergleiche **das Erfassen und das Festigen von Sprachkompetenzen** genannt. Das Erfassen wird damit begründet, dass durch den Einsatz von Sprachvergleichen festgestellt werden kann, ob oder in welchen Sprachen die Schüler*innen über Sprachkompetenzen verfügen (z.B. ob sie in ihrer Herkunftssprache alphabetisiert sind). Hier wird eine Verbindung zur angestrebten Lernerleichterung hergestellt, denn erläutert wird dies dadurch, dass so für die Lehrkraft deutlich wird, ob bzw. in welchen Sprachen Vorkenntnisse bei den Schüler*innen vorhanden sind, auf die im Unterricht zurückgegriffen werden kann.

Ja, wir haben ein Heft, [...] so ein Grundlagenheft für den Anfang [...]. Also, das sind die Sachen auf Deutsch, auf Englisch und auf Arabisch. [...] Also die ersten zwei, drei Wochen, wo ich eben auch gucke, ist ein Kind, also gerade jetzt die arabischsprachigen Kinder, sind die im Arabischen alphabetisiert. Kann man da überhaupt etwas mit anfangen. # P5-20:43

Die Festigung von Sprachkompetenzen wird von den Expert*innen nicht auf die von ihnen unterrichtete Zielsprache, sondern auf die zum Vergleich herangezogenen Sprachen bezogen. Sie gehen davon aus, dass die Lernenden durch das Vergleichen ihre Kompetenzen in diesen Sprachen reflektieren und somit vertiefen.

Also zum Beispiel hat sich, als ich Latein gelernt habe, bei mir selbst persönlich unglaublich viel auch in der deutschen Grammatik oder englischen Grammatik nochmal gefestigt. Einfach alleine, weil ich mir noch einmal sehr viele Gedanken darüber machen musste, wie ist das denn eigentlich im Lateinischen. [...] Also glaube ich schon, dass es Schülern genauso geht. # P3-38:07

Diese Befunde zur Unterstützung der kognitiven Aktivitäten decken sich mit den Ergebnissen von Studien zu den Wirkweisen mehrsprachigkeitsdidaktischer Unterrichtselemente. Diese berichten nämlich eine Steigerung in den sprachlichen Leistungen als Folge von Lernerleichterung (vgl. u.a. Marx 2005; Bär 2009; Marx 2010).

Die zweite Zielsetzung des Scaffolding-Ansatzes besteht in der Unterstützung der **metakognitiven Aktivitäten**. Hierzu können a) die Steigerung von Sprachbewusstheit und b) die Steigerung von Sprachlernkompetenz aus der vorliegenden Untersuchung gezählt werden:

a) Die **Steigerung der Sprachbewusstheit** ihrer Schüler*innen wird von allen Lehrkräften als Zielsetzung benannt. Unter Sprachbewusstheit (auch: Sprachenbewusstheit, *language awareness*, *éveil aux langues*) wird der Definition des REPA folgend „sowohl Aufmerksamkeit für sprachliche Phänomene und Varietäten als auch für die eigene Lernersprache oder Interlanguage“ (Meißner 2013: 6) verstanden.

Und dann versuche ich Vergleiche aufzubauen. So ein bisschen ein Gefühl zu geben für die Sprache. Wie eine Sprache funktioniert, dass es ein System ist. Und dass es in jeder Sprache Ähnlichkeiten da sind. Darauf versuche ich aufzubauen. # P2-9:49

Aber es ist so ein bisschen auch, um die aufzuwecken und sensibel zu machen [...]. # P1-31:30

Die Lehrer*innen erläutern außerdem, dass die Steigerung der Sprachbewusstheit auf lange Sicht wiederum zu einer Lernerleichterung für ihre Schüler*innen führen soll. Hierbei nehmen sie an, dass dies nicht nur für die von ihnen unterrichtete Sprache zutreffen wird, sondern auch für in anderen Fächern unterrichtete Sprachen.

b) Mit Ausnahme einer Lehrerin verbinden alle befragten Lehrkräfte mit dem Einsatz von Sprachvergleichen das Ziel, die **Sprachlernkompetenz** ihrer Schüler*innen zu **erhöhen**. Diese steht der Definition des REPA folgend für das „Verfügen über sprachbezogene Lernmethoden und [...] Strategien“, die „Beobachtung und Evaluation der eigenen Sprachlernmotivation, -prozesse und -ergebnisse“ sowie für die „Bereitschaft und Fähigkeit, begründete Konsequenzen daraus zu ziehen“ (Meißner 2013: 8). Auch hier heben die befragten Expert*innen darauf ab, dass dies das weitere Erlernen der Zielsprache erleichtern wird, da die Lernenden durch den Strategieerwerb eine höhere Lernerautonomie erreichen können. Und auch hierbei gehen sie davon aus, dass die erhöhte Sprachlernkompetenz nicht nur der von ihnen selbst unterrichteten Sprache zugutekommen wird, sondern auch den Lernprozess in anderen Sprachfächern unterstützen kann.

Die können dann irgendwann diese Vergleiche selber vornehmen. # P4-23:13

Also ich habe die Erfahrung gemacht, [...] dass sie das beim Lernen von anderen Sprachen auch anwenden. Auf jeden Fall. Und ich habe ja eben von Sensibilisierung gesprochen, also dass die so eine Sprachsensibilisierung erfahren und dieses Aha-Erlebnis auch schon in den anderen Sprachen anwenden. # P2-27:38

Diese Befunde zur Unterstützung der metakognitiven Aktivitäten decken sich ebenfalls mit den Ergebnissen von Studien zu den Wirkweisen mehrsprachigkeitsdidaktischer Unterrichtselemente. Diese berichten nämlich sowohl eine Förderung der Sprachbewusstheit (vgl. u.a. Marx 2005, Behr 2007, Bredthauer 2016) als auch der Sprachlernkompetenz (vgl. u.a. Morkötter 2016; Meißner 2010; Zeevaert & Möller 2011).

Die dritte und letzte Zielsetzung des Scaffolding-Ansatzes besteht in der Unterstützung der **Lerneremotionen**. Hierzu können a) die Steigerung der Lernmotivation und b) die Steigerung des Selbstbewusstseins der Schüler*innen durch die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit aus der vorliegenden Untersuchung gezählt werden:

a) Die **Steigerung der Lernmotivation** ihrer Schüler*innen stellt die dritte von allen befragten Expert*innen genannte Zielsetzung für den Einsatz von Sprachvergleichen dar.

Ja, die sind total aktiv. Also die sind auf jeden Fall total dabei, sind unglaublich motiviert, was beitragen zu können. Unabhängig, ob sie das sonst machen oder nicht machen. Das ist für sie wirklich etwas Besonderes. # P3-13:54

Weil das für die Schüler einfach motivierend ist, so ein bisschen Ähnlichkeiten zu dem zu haben, was sie kennen. Es bringt denen was, weil sie einfach feststellen, ich kann schon mit dem arbeiten, was ich habe. # P1-12:18

Weil das Kind ist auch stolz, wenn es halt diese Sprache ja auch benutzt und dann zeigen kann, ich kann das hier in dieser Sprache. Und ich glaube, das ist eigentlich das Wichtigste, würde ich so sagen. # P6-39:33

Nebeneffekte der gesteigerten Lernmotivation sehen die Lehrer*innen zum einen in einer verbesserten Unterrichtsatmosphäre bzw. einer erhöhten Beteiligung ihrer Lernenden am Unterricht. Dies alles lässt sich in den Befunden von Studien zu den Wirkweisen mehrsprachigkeitsdidaktischer Unterrichtselemente wiederfinden (vgl. u.a. Bär 2009, 2010; Behr 2007). Zum anderen gehen die Lehrkräfte davon aus, dass sie ihren Schüler*innen mit der Anknüpfung an ihre bereits vorhandenen Kompetenzen mögliche Lernängste nehmen können. Auch bei der Steigerung der Lernmotivation erläutern sie, dass dies zusätzlich zu einer Erleichterung des Lernens beiträgt.

b) Die vier bisherigen Zielsetzungen standen alle im Zusammenhang mit dem Erlernen der Zielsprache und weiteren Sprachen. Eine weitere von den Lehrkräften für wichtig befundene Dimension stellt wie oben beschrieben die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schüler*innen dar. Denn über die Hälfte der befragten Expert*innen gibt an, dass sie durch den Einsatz von Sprachvergleichen in ihrem Unterricht den Lernenden ihre Sprachkompetenzen und **Mehrsprachigkeit** bewusst machen und **wertschätzen** möchten. Sie gehen davon aus, dass sich dies beispielsweise über die Stärkung des Selbstbewusstseins positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schüler*innen auswirkt.

Also was sehr, sehr wichtig ist, [...] gerade in den Sprachen, die in Deutschland nicht so oft gesprochen werden oder wertgeschätzt werden, da merke ich bei den Schülern, dass wenn man Sprachvergleiche macht, dass sie merken, meine Sprache ist wichtig. Es ist nicht irgendeine Sprache, die man gar nicht lernen will oder so. Sondern das, was ich kann, das ist eine wichtige Sprache. [...] Dieses Gefühl beobachte ich bei vielen Schülern. [...] Das stärkt sie sehr, ihr Selbstbewusstsein. Und das ist auch sehr wichtig. # P2-29:50

Darüber hinaus werden auch hier indirekte Auswirkungen auf die Dimension des Lernprozesses von den Lehrkräften angenommen, z.B. indem durch die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen auch deren Lernmotivation steigt sowie dass die Bewusstmachung der Sprachkompetenzen und Mehrsprachigkeitskompetenz eine Voraussetzung dafür darstellt, dass diese zur Erleichterung des Zielsprachenlernens genutzt werden können.

Die Dimension der Persönlichkeitsentwicklung stand meines Wissens bislang noch nicht im Fokus von Studien zu Wirkweisen von Mehrsprachigkeitsdidaktik. Als Argument für den Einbezug von Herkunftssprachen in den Unterricht wurde sie allerdings schon häufig in der Fachliteratur angeführt, so dass ein Zusammenhang offensichtlich angenommen wird.

5.3 Umsetzungsstrategien

Abschließend soll nun die Schilderung einer exemplarischen Unterrichtssequenz aus dem Datenmaterial zeigen, wie der Einsatz von Sprachvergleichen als multilinguale Scaffolding-Strategie im Unterricht im konkreten Fall bei den befragten Expert*innen aussieht. Die Lehrkraft, von der diese Sequenz geschildert wurde, unterrichtet an einer Hauptschule Deutsch im Regelunterricht und in Vorbereitungsklassen, wobei das Beispiel aus dem Regelunterricht stammt. Über die Zusammensetzung der Klasse sagt sie:

Also das ist auch in den Regelklassen so, dass es wirklich eine sehr durchmischte Gruppe ist. [...] Es sind wirklich Kinder, die sowohl in Deutsch als auch in einer anderen Sprache unterwegs sind. Also in der Schule Deutsch hören und lernen, zuhause aber eine andere Sprache sprechen. # P2-9:49

Da ihre Schüler*innen viele verschiedene Herkunftssprachen in den Unterricht mitbringen, die sie selbst nicht spricht, hat sie sich als generelle Herangehensweise dafür entschieden, Vergleiche zwischen zwei Sprachen zu zeigen, die sie selbst beherrscht (Türkisch und Deutsch), und diese dann mit den Schüler*innen gemeinsam auf deren Sprachen zu übertragen:

Das ist dann mehr so, [...] dass ich dann mehr so mit der türkischen Sprache an die Sache herangehe und dann die Schüler frage „Wie ist das in deiner Sprache?“. Das Gute daran ist ja, das sind zwei verschiedene Sprachen, die zwei verschiedene Systeme haben. Und dann kann man sehr schön vergleichen. Also in der einen Sprache funktioniert der Satzbau so, in der anderen Sprache so. Dann haben die Schüler diese zwei Möglichkeiten und können ihre eigene Sprache verorten, entweder in die Richtung oder in die andere Richtung. Dann funktioniert das auch sehr gut. # P2-9:49

Eine der konkreten Unterrichtssequenzen, die sie schildert, ist diese hier:

Zum Beispiel, wie lerne ich Akkusativ, wie lerne ich Dativ. Das ist ziemlich schwer und viele Kollegen haben dann auch damit Schwierigkeiten. Weil, gerade wenn man mit Artikeln arbeitet und dann verschiedene Fälle anwenden muss. Das anzupacken ist ziemlich schwer. Bei mir war es dann so, ich habe, als ich Akkusativ gezeigt habe, die türkische Sprache und die deutsche Sprache miteinander verglichen. Um klar zu machen, dass Artikel eine große Bedeutung in der deutschen Sprache haben. [...] Die Schüler haben immer wieder gefragt „Was ist das? Ich verstehe das nicht. Was ist denn Akkusativ? Und woher weiß ich denn, wann ich Akkusativ verwenden soll?“. Und da bin ich an die Sache so rangegangen, ich habe zuerst einen deutschen Satz geschrieben und gesagt, in der türkischen Sprache heißt es so und so. In der deutschen Sprache wird das so gemacht, dass man den Artikel verändert und dass man aus ‚der‘ ein ‚den‘ macht. Und dieses ‚den‘ ist in der türkischen Sprache ein ‚i‘, was man an das Wort dranhängt. Beide haben die gleiche Bedeutung im Satz. Dann habe ich einem anderen Schüler, der Persisch spricht, gesagt „Schreib das mal auf, wie ist das in deiner Sprache. Diese Wörter kennst du ja, ist ja ein ganz einfacher Satz.“. Dann ist der aufgestanden, hat das geschrieben. Und dann meinte ich „Ja, wo ist denn dieses ‚den‘?“. Dann hat der mir das gekennzeichnet, da ist das. Und dann habe ich gesagt „Siehst du, in allen Sprachen gibt es die Fallkennzeichnung. Ähnliche oder auch unterschiedliche.“. [...] Wir haben dann auch darüber gesprochen, was für eine Bedeutung das im Satz hat und wie das gebildet wird. [...] So in dieser Form haben wir das dann gelernt. Aber das mit den Sprachvergleichen hat denen sehr viel geholfen. Auf einmal haben sie es verstanden, was das heißt, Akkusativ. Sonst bleibt das ein abstrakter Begriff, sie konnten das nicht anpacken. Aber indem sie es in ihrer eigenen Sprache selbst entdeckt haben, [...] hat das dann geklappt, dass sie gesagt haben „Ah, das ist Akkusativ.“. # P2-15:37

An dieser Schilderung kann man erkennen, dass die Lehrkraft das Vorgehen bei der Strategie des Sprachvergleichs mit Türkisch und Deutsch modelliert. Das Modellieren stellt eine der typischen Umsetzungsstrategien des Scaffolding-Ansatzes dar und besteht darin, dass die Lehrkraft sich in die Situation der Lernenden hineinversetzt und laut denkend vorführt, wie eine Lern- oder Arbeitsstrategie angewendet wird. So sollen den Schüler*innen auch diejenigen Vorgehensweisen deutlich werden, die ansonsten nicht beobachtet werden können (vgl. Haukås 2012). Genau so geht die Lehrkraft in der geschilderten Unterrichtssequenz vor, denn sie führt einen Vergleich zweier Sprachen an der Tafel vor und begleitet diesen mit Lautem Denken. Im Anschluss an das Modellieren leitet die Lehrkraft ihre Schüler*innen dabei an, den Vergleich mit ihren eigenen Herkunftssprachen selbst vorzunehmen. Auch das Anleiten gehört zu den typischen Strategien des Scaffolding-Ansatzes und besteht in der Begleitung der Schüler*innen z.B. bei der Anwendung einer Strategie. In der geschilderten Unterrichtssequenz lässt die Lehrkraft ihre Schüler*innen dabei als Expert*innen für ihre Herkunftssprachen fungieren, was eine gute Möglichkeit zum Umgang mit der sprachlichen Hyperdiversität in Klassen ist (vgl. Bredthauer, eingereicht).

6. Fazit: Verzahnung von Sprachsensiblen Unterricht und Mehrsprachigkeitsdidaktik

Die befragten Expert*innen setzen Sprachvergleiche in ihrem Unterricht ein, um das Sprachenlernen und die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schüler*innen zu befördern. Ihre didaktischen Zielsetzungen lassen sich hierbei sieben Kategorien zuordnen: den Lernprozess erleichtern, die Sprachbewusstheit, Lernmotivation und Sprachlernkompetenz steigern, Mehrsprachigkeit wertschätzen sowie Sprachkompetenzen erfassen und festigen. Zwischen den Zielen der verschiedenen Kategorien lassen sich wiederum vielfältige Verbindungen feststellen. Diese Ergebnisse decken sich fast vollständig mit den Befunden bisheriger Studien zu Wirkweisen mehrsprachigkeitsdidaktischer Unterrichtskonzepte.

Des Weiteren zeigt sich, dass die Lehrer*innen Sprachvergleiche als multilinguale Scaffolding-Strategie einsetzen. Denn es bestehen sowohl hinsichtlich der Definition und der Kernmerkmale als auch bei den didaktischen Zielsetzungen und Umsetzungsstrategien Übereinstimmungen zwischen dem Unterrichtselement des Sprachvergleichs und dem Scaffolding-Ansatz. Dieses Ergebnis schließt an bereits vorliegende Studien an, die für den Gebrauch von Herkunftssprachen in der Unterrichtsinteraktion eine Scaffolding-Funktion feststellten. Sprachvergleiche sind

demnach bereits das zweite Kernelement mehrsprachiger Unterrichtskonzepte, für das nun eine Verzahnung mit dem Ansatz des Sprachsensiblen Unterrichts in der Schulpraxis aufgezeigt werden konnte.

Aufbauend auf den Ergebnissen der vorgestellten Studie wäre es zum einen wichtig, die Befunde mit weiteren empirischen Untersuchungen (z.B. aus Unterrichtsbeobachtungen) zu triangulieren, so dass Schlussfolgerungen für weitere Entwicklungen und Adaptionen mehrsprachiger Unterrichtskonzepte gezogen werden können. Zum anderen sollte überlegt werden, welche Konsequenzen aus den Ergebnissen für eine Implementation in der breiten Unterrichtspraxis zu ziehen sind – beispielsweise wie Materialien und Fortbildungen gestaltet werden müssten, die Lehrkräfte bei der Umsetzung von Sprachvergleichen als Scaffolding-Strategie in hyperdivers-mehrsprachigen Klassen unterstützen können.

Literatur

- Auger, Nathalie (2014): Exploring the use of migrant languages to support learning in mainstream classrooms in France. In: Little, David; Leung, Constant & Van Avermaet, Piet (Hrsg.): *Managing Diversity in Education. Languages, Policies, Pedagogies*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 223-242.
- Bär, Marcus (2009): *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz – Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Bär, Marcus (2010): Motivation durch Interkomprehensionsunterricht – empirisch geprüft. In: Doyé, Peter & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven*. Tübingen: Narr, 281-290.
- Behr, Ursula (2006): *Anregungen zum sprachenübergreifenden Lernen in der Sekundarstufe I*. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Material Heft 129).
- Behr, Ursula (2007): *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate & Menz, Wolfgang (Hrsg.) (2002): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate & Menz, Wolfgang (2014): *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bredthauer, Stefanie (2016): Gestaltung, Einsatz und Lernerwahrnehmung mehrsprachigkeitsdidaktischer Elemente im Fremdsprachenunterricht – eine exemplarische Untersuchung in einem universitären Niederländischmodul. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik (ZfAL)* 65, 129-157.
- Bredthauer, Stefanie (2018): Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *Die deutsche Schule (DDS)* 3, 275-286. DOI: <https://doi.org/10.31244/dds.2018.03.08>.
- Bredthauer, Stefanie (eingereicht): Sprachvergleiche in hyperdivers-mehrsprachigen Klassen.
- Bredthauer, Stefanie & Engfer, Hilke (2016): Multilingualism is great – But is it really my business? – Teachers' approaches to multilingual didactics in Austria and Germany. *Sustainable Multilingualism* 9, 104-121.
- Bredthauer, Stefanie & Engfer, Hilke (2018): Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? *edu-pub: das Kölner Open-Access-Portal für die LehrerInnenbildung*. [Online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:38-80921>. 01.02.2019].
- Candelier, Michel et al. (2009): *RePA – Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum ECML [Online unter: https://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf. 01.02.2019].
- Cummins, Jim (2008): Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In: Cummins, Jim & Hornberger, Nancy (Hrsg.): *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 5, Bilingual Education. New York: Springer, 65-75.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2013): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 5. Auflage. Marburg.
- García, Ofelia & Flores, Nelson (2010): Multilingual pedagogies. In: Martin-Jones, Marilyn; Blackledge, Adrian & Creese, Angela (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Abingdon: Routledge, 232-246.

- Gibbons, Pauline (2009): *English Learners, Academic Literacy, and Thinking*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Haukås, Åsta (2012): Gewusst wie! – Die zentrale Rolle der Bewusstmachung. *Fremdsprache Deutsch* 46, 23-26.
- Heyder, Karoline & Schädlich, Birgit (2014): Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 183-201.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (2014): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. 2. überarbeitete Auflage. Frankfurt: Shaker.
- Kaiser, Robert (2014): *Qualitative Experteninterviews: Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Berlin: Springer-Verlag.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2004): *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 4.12.2003. München.
- Leisen, Josef (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach - Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Lohe, Viviane (2017): „Aber ich kann doch gar kein Türkisch!“ – „Na und?“ – Heterogene Lerngruppen und mehrsprachiges Unterrichtsmaterial. In: Fäcke, Christiane & Mehlmauer-Larcher, Barbara (Hrsg.): *Fremdsprachliche Lehrmaterialien: Entwicklung, Analyse und Rezeption*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 189-215.
- Marx, Nicole (2005): *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache: zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts im „DaF/E“*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Marx, Nicole (2010): *eag and multilingualism pedagogy. An empirical study on students' learning processes on the internet platform English after German*. In: Doyé, Peter & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven*. Tübingen: Narr, 225-236.
- Marx, Nicole (2014): Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 8-24.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mehlhorn, Grit (2013): Slawische Sprachen als Tertiärsprachen – Potenziale für den Sprachvergleich im Fremdsprachenunterricht. In: Rothstein, Björn (Hrsg.): *Sprachvergleich in der Schule*. Esslingen: Schneider, 111-136.
- Meißner, Franz-Joseph (1995): Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Bredella, Lothar (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen*. Akten des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik. Bochum: Brockmeyer, 173-187.
- Meißner, Franz-Joseph (2010): Interkomprehension empirisch geprüft: Kompetenzprofile, Mehrsprachenerlebnis, Lernerautonomisierung. In: Doyé, Peter & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven*. Tübingen: Narr, 193-225.
- Meißner, Franz-Joseph (2013): *Die REPA-Deskriptoren der ‚weichen‘ Kompetenzen. Eine praktische Handreichung für den kompetenzorientierten Unterricht zur Förderung von Sprachlernkompetenz, interkulturellem Lernen und Mehrsprachigkeit*. Giessener Elektronische Bibliothek. [Online unter: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9372/pdf/GiFon-Bd2.pdf>. 01.02.2019].
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2013): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 457-471.
- Morkötter, Steffi (2016): *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe. Untersuchungen zu früher Interkomprehension*. Tübingen: Narr.
- Myhill, Debra & Warren, Pauline (2005): Scaffolds or straitjackets? Critical moments in classroom discourse. *Educational Review* 57, 55-69.
- Oomen-Welke, Ingelore (2002): Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. *Deutsch lernen* 25: 2, 143-163.

- Pözlbauer, Alexandra (2011): „Mehr (als) Deutsch“. Subjektive Theorien von DeutschlehrerInnen zur Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb. In: Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselikas, Paul (Hrsg.): *Schwerpunkt Mehrsprachigkeit und Sprachförderung Deutsch*. Innsbruck, Wien (u.a.): Studienverlag, 61-70.
- ProDaZ (Hrsg.) (2013): *Unterrichtsideen für einen Spanischunterricht unter Berücksichtigung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit*. [Online unter: https://www.uni-due.de/prodaz/unterrichtsentwuerfe_sek_1_2_bk.php. 01.02.2019].
- Reich, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Rödel, Michael (2013): Sprachvergleich und die Didaktik des Sprachwandels. In: Rothstein, Björn (Hrsg.): *Sprachvergleich in der Schule*. Esslingen: Schneider, 27-48.
- Rothstein, Björn (2013): Deutschunterricht und Qualifikation in der Herkunftssprache? In: ebd. (Hrsg.): *Sprachvergleich in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 9-26.
- Schader, Basil (2004): *Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge*. Zürich: orell füssli.
- Schedel, Larissa & Bonvin, Audrey (2017): „Je parle pas l'allemand. Mais je compare en français“: LehrerInnenperspektiven auf Sprachvergleiche. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 116-127. [Online unter: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/863/864>. 01.02.2019].
- Sharwood Smith, Michael & Kellerman, Eric (1986): Crosslinguistic influence in second language acquisition: An introduction. In: ebd. (Hrsg.): *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1-9.
- Shenton, Andrew & Hayter, Susan (2004): Strategies for gaining access to organisations and informants in qualitative studies. *Education for Information* 22, 223-231.
- Sierens, Sven & Van Avermaet, Piet (2014): Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In: Little, David; Leung, Constant & Van Avermaet, Piet (Hrsg.): *Managing Diversity in Education. Languages, Policies, Pedagogies*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 204-222.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus [SMK] (2004/2009/2011/2013): *Sächsischer Lehrplan Gymnasium für das Fach Deutsch*. [Online unter: https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/1529_lp_gy_deutsch_2013.pdf?v2. 01.02.2019].
- Stone, Addison (1998): Should we salvage the scaffolding metaphor? *Journal of Learning Disabilities* 31, 409-413.
- Swain, Merrill & Lapkin, Sharon (2013): A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 1, 101-129.
- Valsiner, Jaan & van der Veer, René (1993): The encoding of distance: The concept of the zone of proximal development and its interpretations. In: Cockney, Rodney & Renninger, Ann (Hrsg.): *The development and meaning of psychological distance*. Hillsdale: Erlbaum, 35-62.
- Van de Pol, Janneke; Volman, Monique & Beishuizen, Jos (2010): Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review* 22, 271-296. [Online unter: <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>. 01.02.2019].
- Wildenauer-Jósz, Doris (2005): *Sprachvergleich als Lernerstrategie. Eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden*. Freiburg: Fillibach.
- Zeevaert, Ludger & Möller, Robert (2011): Wege, Irrwege, Holzwege bei der Texterschließung – Empirische Untersuchungen zur germanistischen Interkomprehension. In: Meißner, Franz-Joseph; Capucho, Filomena; Degache, Christian; Martins, Adriana; Spita, Doina & Tost, Manuel (Hrsg.): *Intercomprehension – Learning, teaching, research*. Tübingen: Narr, 146-163.

Anmerkungen

- ¹ Das bedeutet nicht, dass ein Einsatz von Sprachvergleichen in Sachfächern nicht ebenso sinnvoll sein kann.
- ² Teilweise wird in der Literatur auch die Bezeichnung des sprachkontrastiven Arbeitens verwendet. Im vorliegenden Beitrag wird jedoch ausschließlich der Begriff des Sprachvergleichs genutzt, da sich dieser eindeutiger sowohl auf Gemeinsamkeiten als auch auf Unterschiede zwischen Sprachen bezieht.
- ³ Zu Sprachvergleichen als eigenständig von einigen Lernenden angewendeter Strategie ohne didaktische Anleitung liegen mehrere empirische Studien vor (u.a. Wildenauer-Jószs 2005). Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich jedoch explizit mit Sprachvergleichen als angeleitetem Unterrichtselement.
- ⁴ Der Ansatz des Sprachsensiblen Unterrichts (auch ‚sprachbewusster‘ oder ‚sprachaufmerksamer‘ Unterricht) steht für die Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen. Durch eine gezielte sprachliche Unterstützung der Schüler*innen soll ihnen das fachliche Lernen erleichtert werden (vgl. Leisen 2010).
- ⁵ Alle angefragten Lehrer*innen für Deutsch als Regelunterrichtsfach antworteten, dass sie nicht mit Sprachvergleichen arbeiten, da ihr Unterricht einen starken Fokus auf Literatur und nicht auf Sprache setze. Dieser von den Lehrkräften hergestellte Zusammenhang erscheint zwar diskussionswürdig, erklärt jedoch, weshalb Deutsch als Regelunterrichtsfach nur bei einer/einem Expert*in und in Kombination mit anderen Sprachfächern vertreten ist.
- ⁶ Gym: Gymnasium; HS: Hauptschule.
- ⁷ D: Deutsch; E: Englisch; F: Französisch; I: Italienisch; L: Latein; Prt: Portugiesisch; Sp: Spanisch; T: Türkisch; L1: Erstsprache; L2: Zweitsprache
- ⁸ Ich danke meinen Kolleginnen Nora von Dewitz, Hilke Engfer, Magdalena Kaleta, Lesya Skintey und Daniela Wamhoff für ihre Unterstützung.
- ⁹ Anzahl der Fundstellen zu dieser Kategorie (aufgrund der Rundungen ergeben sich insgesamt 101%).
- ¹⁰ Anzahl der Proband*innen, die diese Zielsetzung nannten.
- ¹¹ Unter positivem Transfer versteht man Transferleistungen (auch *crosslinguistic influence*), die zu Äußerungen führen, die der Norm der Zielsprache entsprechen. Bei negativem Transfer entspricht das Ergebnis nicht der zielsprachlichen Norm (vgl. u.a. Sharwood & Kellerman 1986).